

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula  
**"Fit für das Studium?" - Studien- und Berufswahlmotive,  
Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der  
Lehramtsausbildung. Empirische Befunde der wissenschaftlichen  
Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena**

*Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 605-624*



Quellenangabe/ Reference:

Gröschner, Alexander; Schmitt, Cordula: "Fit für das Studium?" - Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. Empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 1 (2008) 2, S. 605-624 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146912 - DOI: 10.25656/01:14691

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146912>

<https://doi.org/10.25656/01:14691>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



**Herausgeber**

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

**Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166  
E-Mail: [info@vep-landau.de](mailto:info@vep-landau.de)  
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

**Umschlaggestaltung**

© Harald Baron

**Druck**

DIFO Bamberg

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2008

---

---

## Inhalt

---

---

### Editorial

- Bodensohn, R.:  
Lehrerbildung auf dem Prüfstand als kritischer Begleiter der  
Professionalisierung ..... 601

### Originalarbeiten

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:  
„Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive,  
Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der  
Lehramtsausbildung ..... 605

- Riese, J. & Peter, R.:  
Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung profes-  
sioneller Handlungskompetenz bei (angehenden) Physiklehrkräften..... 625

- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:  
Evaluation von zentralen Inhalten der Lehrerbildung: Ansätze zur  
Diagnostik des fachdidaktischen Wissens von Biologielehrkräften..... 641

- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:  
Zum Erwerb von pädagogischem Wissen in der universitären  
Ausbildung: Unterscheiden sich Studierende verschiedener Lehr-  
ämter und Kohorten?..... 664

- Aprea, C.:  
Aufgabenorientiertes Coaching in der Lehrerbildung:  
Fallstudien zur Förderung der Planungsfähigkeit von angehenden  
Lehrkräften..... 683

- Bodensohn, R. & Schneider, C.:  
Lehrerhandeln aus Schülersicht – Eine Analyse der Wahrnehmungs-  
struktur von Schülern bei der Beurteilung von angehenden Lehrkräften  
in Schulpraktika ..... 699

- Frey, A. & Jäger, R. S.:  
Vom Wissen zum Können: Der lange Weg zur Professionalisierung von  
Lehrkräften – Ein kritischer Diskurs..... 719

- Impressum**..... 738

---

---

## Contents

---

---

### Articles

- Gröschner, A. & Schmitt, C.:  
“Ready for the studies?” – Motives for teacher profession,  
work-related stress experiences and expectations at the beginning  
of the teacher education .....605
- Riese, J. & Peter, R.:  
Development and validation of an instrument in order to measure  
professional action competence of pre-service physics teachers.....625
- Schmelzing, S., Wüsten, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B.:  
Evaluation of central issues of teacher education: diagnostic attempts  
for the diagnostic of biology teachers’ different pedagogical knowledge....641
- König, J., Peek, R. & Blömeke, S. S.:  
Acquisition of pedagogical knowledge during the first phase of  
teacher education: Are there differences between students of different  
cohorts and in different teacher-education programs?.....664
- Aprea, C.:  
Task-oriented coaching in teacher education: Case studies in fostering  
planning abilities of prospective teachers .....683
- Bodensohn, R & Schneider, C.:  
Teacher behaviour from the students’ view: An analysis of the students’  
structure of perception in evaluating teachers in training.....699
- Frey, A. & Jäger, R. S.:  
From knowledge to competence: The long run to teachers’  
professionalization – A critical discourse .....719

---

## Impressum

---

**Lehrerbildung auf dem Prüfstand**

ISSN 1867-2779

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 906 180 Telefax: +49 6341 906 166

E-Mail: lbp@vep-landau.de Homepage: <http://www.vep-landau.de>**Erscheinungsweise/Preis**

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 36,00/Jahr (Studierende: € 18,00/Jahr) zzgl. Porto. Kündigung 6 Wochen vor Jahresende.

**Herausgeber**

Rainer Bodensohn (Landau), Andreas Frey (Mannheim), Reinhold S. Jäger (Landau)

**Beirat**

Karl-Heinz Arnold (Hildesheim), Franz Baeriswy (Fribourg), Günter Dörr (St. Ingbert), Ludwig Haag (Bayreuth), Niclas Schaper (Paderborn)

**Redaktion**

Ines Weresch-Deperrois

**Beiträge**

Die Zeitschrift *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (LbP) versteht sich als Organ, das die Lehrerbildung im gesamten deutschsprachigen Raum mit Hilfe empirischer Untersuchungen, kritischer Diskurse und Diskussionen begleitet und evaluiert. Das Ziel besteht darin, der Lehrerbildung zu einem hohen Niveau zu verhelfen. Dieses Ziel wird sowohl mit Themenheften verfolgt, die sich einer bestimmten Thematik widmen, als auch mit Heften, in denen empirische Untersuchungen, historische Diskurse, Perspektiven der Lehrerbildung, Metaanalysen, Buchbesprechungen etc. abgedruckt werden.

Die Zeitschrift veröffentlicht Beiträge generell zu Inhalten der Lehrerbildung. Die Beiträge sind im Regelfall empirisch orientiert, Beiträge mit grundsätzlichem Charakter sind erwünscht.

**Manuskriptgestaltung**

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie im Internet unter <http://www.vep-landau.de>. Im Übrigen müssen die eingereichten Beiträge den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (Göttingen: Hogrefe, 2007) entsprechen. Abgabe des Manuskripts in dreifacher Ausfertigung oder per E-Mail als Word- oder pdf-Datei. Endfassung (Text und Abbildungen) auf CD-Rom oder als E-Mail-Anhang.

---

## Originalarbeiten

---

Alexander Gröschner und Cordula Schmitt

### „Fit für das Studium?“ – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung

Empirische Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena

**Zusammenfassung:** Der Beitrag stellt erste empirische Befunde des Projekts „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLIP) vor. Das Projekt wurde als wissenschaftliche Begleitforschung des neuen Jenaer Modells der Lehrerbildung initiiert. Herzstück des Modells ist ein Praxissemester, das erstmals im WS 2009/10 durchgeführt wird. Im Beitrag werden empirische Befunde einer Befragung von Studierenden (N = 338) zum Studienbeginn (erster Messzeitpunkt) zur pädagogischen Vorerfahrung, zu Studien- und Berufswahlmotiven, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen als Relevanzurteile vorgestellt, deren Entwicklungs- und Veränderungspotenzial im späteren Verlauf des Längsschnitts (vor bzw. nach dem Praktikum) anhand weiterer Befragungen von Studierenden, Hochschullehrenden sowie Mentorinnen und Mentoren untersucht wird. Die Einschätzung der Studierenden zu den Kompetenzen der Kultusministerkonferenz (2004a) wird durch eine Mentorenbefragung gespiegelt.

**Schlagwörter:** Belastung – Berufsmotive – Kompetenzen – Lehrerbildung – Praktikum

„Ready for the studies?“ – Motives for teacher profession, work-related stress experiences and expectations of competences at the beginning of the teacher education

**Summary:** The article reports first results from a project related to the new model of teacher education at the university of Jena. In this project the development of competencies and learning experiences of students in a semester of praxis is analyzed. The semester of praxis will run in 2009/10 for the first time. In this article empirical results from the student's inquiry (N = 338) at the beginning of the teacher education are presented. The study focuses especially on motives for teacher profession, work-related stress experiences and expectations. These variables will be used as predictors and developmental factors in the longitudinal design of the survey. The expectations are related to a list of competencies, published by the Kultusministerkonferenz (2004). The perspectives of the students are reflected by professional teachers.

**Key words:** competencies – motives – praxis – stress – teacher education

## 1. Einleitung

Im Rahmen der Reform der Lehrerbildung an der Universität Jena wird zum WS 2009/10 erstmals ein Praxissemester in der Verantwortung der Universität und in Kooperation mit den Studienseminaren und Schulen durchgeführt (vgl. Beutel, Gröschner & Lütgert, 2006; Lütgert, 2006; Lütgert, Gröschner & Klei-

nespel, 2008). Die Erhöhung der berufspraktischen Anteile ist seit langem Bestandteil der Forderungen und Expertisen zur Reform der Lehrerbildung (zuletzt Baumert et al., 2007). Dabei soll nicht nur die Praxiserfahrung theoretisch anschlussfähig gemacht, sondern vor allem auch die universitäre Lehre als Schnittstelle zur Praxis gestaltet werden. Das bedeutet, es geht nicht lediglich um eine bloße Erhöhung der Praxisanteile, sondern auch um eine stärkere Verschränkung fach- und berufswissenschaftlicher Anteile sowie der engeren Kooperation der Universitäten mit den Studienseminaren. Empirische Befunde aus neueren Studien zur Qualität von Praktika in der Ersten Phase der Lehrerbildung machen deutlich, dass vor allem die Betreuung während des Praktikums bzw. eine intensive Vor- und Nachbereitung zu einem gewünschten Zuwachs an prozeduralem Handlungswissen der Studierenden führen (vgl. Hascher, 2006; Bodensohn, Frey & Balzer, 2004; Schneider & Bodensohn, 2007; Bodensohn & Schneider, 2008; Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008). Auch Studien aus der Zweiten Phase betonen die Bedeutung qualitativer Aspekte wie Betreuungsintensität, Kooperation und Kommunikation zwischen Auszubildenden und Ausbildern als ein Merkmal für eine erfolgreiche Lehrerbildung (Abs, 2005; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Dennoch dürfen die bestehenden Befunde nicht darüber hinwegtäuschen, dass – bislang – längere Praxisphasen eher weniger im Blickfeld der empirischen Kompetenzforschung stehen und demzufolge verlässliche Befunde eher rar sind.

## **2. Das Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLiP)**

Im Forschungsvorhaben KLiP werden die Kompetenzentwicklung und die Lernerfahrungen von Studierenden im Verlauf ihres Studiums längsschnittlich untersucht.

Das Projekt KLiP soll (a) in der Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzungen, (b) im Vergleich von länderübergreifenden Projekten mit unterschiedlicher Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen (wie z. B. an den Universitäten Hamburg, Koblenz-Landau und Potsdam) und (c) in der systematischen Verknüpfung von empirischen Befunden zu Einschätzungen und Beobachtungen dazu beitragen, das wissenschaftliche Wissen auf diesem Gebiet anzureichern, um verlässliche Grundlagen für weitere bildungspolitische Entscheidungen zu liefern.

Die folgende Tabelle 1 zeigt das Design des Projekts in Bezug auf die Stichprobe der Studierenden zu drei Messzeitpunkten im Überblick:



Tabelle 1: Untersuchungsdesign

Messzeitpunkte	2008	2009	2009/2010
	Messzeitpunkt 1 (MZP 1) N = 338	Messzeitpunkt 2 (MZP 2) N = ca. 300	Messzeitpunkt 3 (MZP 3) N = ca. 300
Semester	1.-2. Semester	4. und 5. Fachsemester: vor dem Praxissemester	5. und 6. Fachsemester: nach dem Praxissemester
Methode	Fragebogen	Fragebogen  Einschätzung einer Videosequenz für einen Teil der Kohorte (Sprachen)  Lerntagebücher im Praktikum	Fragebogen  Einschätzung einer Videosequenz für einen Teil der Kohorte (Sprachen)
Status der Untersuchung	abgeschlossen	in Vorbereitung	in Vorbereitung

Neben dem Vorhaben einer Längsschnittstudie werden die zentralen Forschungsfragen durch den Einsatz mehrperspektivischer und multikriterialer Instrumente untersucht. So werden nicht nur die Studierenden befragt, sondern im Sommer/Herbst 2009 (MZP 2, vor dem Praxissemester) und im Frühjahr 2010 (MZP 3, nach dem Praxissemester) die Hochschullehrenden und fachbegleitenden Lehrer während des Praktikums.

Zur Anreicherung der selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden werden objektivere Maße zur Entwicklung im Praxissemester herangezogen. Einem Teil der Studierenden (mit dem Unterrichtsfach Deutsch) wird eine fremde, durch Experten vorbereitete Videosequenz zur Einschätzung vorgelegt sowie ein Leistungstest durchgeführt. Im Praktikum selbst werden Lerntagebücher zur Anwendung kommen, um z. B. individuelle Lernprozesse im Verlauf des Praktikums besser nachvollziehen zu können (vgl. Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Geplant und wünschenswert ist eine Weiterführung der Befragung der Kohorte bis in den Vorbereitungsdienst hinein bzw. sogar in den ersten Berufsjahren.

### 3. Fragestellungen

Im Forschungsvorhaben KLiP stehen die folgenden Fragen im Mittelpunkt:

- 1) Mit welchen pädagogischen Vorerfahrungen, Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzerwartungen nehmen Studierende ein Lehramtsstudium auf?

- 2) Inwieweit und in welchen Dimensionen findet eine Kompetenzentwicklung in einer 5-monatigen Praxisphase statt?
- 3) Wie verändern sich berufsbezogene Einstellungen und Motive durch die Einflüsse des Studiums und eines Praxissemesters?
- 4) Welche Lernerfahrungen im Praktikum haben als Kontextfaktoren Einfluss auf die Kompetenzentwicklung?
- 5) Gibt es Unterschiede in den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Studierenden und der sie begleitenden Mentoren bzw. Hochschullehrern?
- 6) *Bezogen auf die Kooperationsprojekte:* In welchem Bezug stehen die erhobenen Jenaer Einschätzungs- und Beobachtungsdaten zu Ergebnissen anderer Projekte?

*Aufgrund der vorliegenden Daten des ersten Messzeitpunktes wird in diesem Artikel im Folgenden auf die erste Fragestellung näher eingegangen.*

#### **4. Der erste Messzeitpunkt (MZP1): Pädagogische Vorerfahrung, Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Studienbeginn**

In den folgenden Ausführungen stehen pädagogische Vorerfahrungen, Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen sowie Kompetenzerwartungen der Studierenden am Anfang des Lehramtsstudiums im Mittelpunkt. Nach einer theoretischen Begründung dieser Fragebogenaspekte (4.1) wird die Stichprobe der Befragung (4.2) und werden die Erhebungsinstrumente (4.3) vorgestellt.

##### **4.1 Theoretische Hintergründe der Untersuchungsaspekte der Eingangsbefragung**

###### **4.1.1 Pädagogische Vorerfahrung**

In der professionellen Arbeit von Lehrern spielt der Umgang mit Kindern und Jugendlichen eine erhebliche Rolle. Allerdings werden von Berufsanfängern oftmals pädagogisch orientierte Aspekte wie Klassenführung und Motivierung von Schülerinnen und Schülern als problematisch empfunden (vgl. Kyriacou, 2001; Hascher, 2006).

Grundlegend kann davon ausgegangen werden, dass bestehende Erfahrungen in der Betreuung von Kindern oder in der unterrichtlichen Tätigkeit (z. B. Nachhilfe) eine Entscheidung für den Lehrerberuf unterstützen können. An diesem Punkt setzt auch das Selbsterkundungsinstrument CCT (Career Counselling for Teachers) an, das u. a. im Anschluss an österreichische Befunde zur Lehrerausbildung zur Laufbahnberatung entwickelt wurde (vgl. Mayr, 1994) und mittlerweile auch oftmals im Vorfeld der Lehrerausbildung eingesetzt wird (vgl. Nieskens, 2005). In einer Untersuchung von Gröschner und Nicklaussen (2008) zeigte sich, dass über 60 % der Lehramtsstudierenden an der Universität Jena zum Erhe-

bungszeitraum (WS 05/06) über keinerlei pädagogische Vorerfahrungen verfügen (vgl. Gröschner, 2008a; Nicklaussen, 2006). Das bedeutet, dass die Mehrzahl der angehenden Lehrern trotz ihrer Entscheidung für das Lehramtsstudium kaum im Kontakt oder im längeren Austausch mit Kindern und Jugendlichen gestanden hatte. Wie kann es da verwundern, dass sie im Praktikum bzw. zu Beginn des Vorbereitungsdienstes zunächst einmal mit der Organisation der Rahmenbedingungen für den Unterricht beschäftigt sind? Das neue Jenaer Modell sieht nicht zuletzt im Anschluss an die Befunde ein Eingangspraktikum (320 h pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen) vor, das vor dem Studienbeginn absolviert werden soll.

#### 4.1.2 Studien- und Berufswahlmotive

Ähnlich wie die Frage nach pädagogischen Vorerfahrungen sind auch Studien- und Berufswahlmotive für den Lehrerberuf interessant. Derartige Motive unterliegen zu einem großen Teil Sozialisationseffekten und gestalten somit als Lebensphasenziele u.a. die Bewältigung der beruflichen Arbeit mit. Keller-Schneider (2008) konnte in einer Untersuchung zeigen, dass Berufswahlmotive sowohl zur Verstärkung von Kompetenzüberzeugungen führen als auch zu einer Steigerung des Beanspruchungsempfindens von Berufseinsteigern beitragen können. Studien- und Berufswahlmotive unterliegen in starkem Maße der motivationalen Orientierung. So können die in der gymnasialen Oberstufe ausgewählten Leistungskurse z. B. als ein wichtiger Prädiktor für die Studienwahl und den späteren Studienerfolg angesehen werden (vgl. Brühwiler, 2001; Fries, 2002; Briedis et al., 2008). Darüber hinaus konnte in einer aktuellen Untersuchung an der Universität Hildesheim gezeigt werden, dass die dortigen Lehramtsstudierenden vor allem intrinsische Motive (Studieninhalte, pädagogische Fähigkeiten) und weniger extrinsische Motive (Kürze und Einfachheit des Studiums, sicherer Arbeitsplatz u.ä.) zur Wahl des Studiums und Lehrerberufes angeben (vgl. Boekhoff et al., 2008, S. 38; vgl. hierzu Blömeke, 2004). Auch eine Passauer Untersuchung bestätigt diese Befunde: „Die Passauer Studienanfänger sind tendenziell eher intrinsisch motiviert als durch berufliche Rahmenbedingungen. Adressatenbezogene und pädagogische Motivation, Gestaltungsmöglichkeiten und Herausforderungen, der Wunsch, Schule zu verbessern und Schüler zu fördern sowie das Interesse an Fächern sind für die Mehrheit der Studierenden bedeutsame Motivationsfaktoren“ (Eberle & Pollack, 2006, S. 30).

#### 4.1.3 Belastungserfahrungen

Im Rahmen von Belastungs- und Beanspruchungserfahrungen im Lehrerberuf sind in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Studien durchgeführt worden (für einen Überblick siehe Krause & Dorsemagen, 2007). Die Autoren kennzeichnen Aspekte, zu denen bislang ein Großteil an Forschungsbefunden vorliegt wie etwa langfristig affektive Beanspruchungsfolgen oder gesundheitsförderliche Persönlichkeitsmerkmale, z. B. Selbstwirksamkeit bzw. Distanzierungsfähigkeit (ebd., S. 75). Demgegenüber warnen Krause und Dorsemagen davor, „sich in der Forschung und in der Anwendung (...) einseitig auf Aspekte der individuellen Lehrerpersönlichkeit zu konzentrieren (...). Dagegen müssen strukturelle Merkmale der Organisation des Bildungssystems, zur Professionalität des Lehrberufs und zur Arbeitsorganisation an den einzelnen Schulen verstärkt in den Blick genommen werden“ (ebd., S. 77). Die Belastungserfahrungen in den reformierten Lehrerbildungsstudiengängen gehören damit zu einem Fokus des Bedarfs an Studien im Rahmen der Professionalisierung. Hierzu hat Jantowski (2008) eine umfassende Untersuchung an der Universität Jena durchgeführt, um die Belastung von Lehramtsstudierenden im neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung zu beleuchten. Seine Untersuchung zeigt, dass die durchschnittliche Belastung der Studierenden am Studienbeginn bei  $M = 3.94$  ( $SD = .75$ , fünfstufige Skala von 1 = „sehr gering“ bis 5 = „sehr stark“) liegt und somit als erhöht betrachtet werden muss. Gleichwohl sind die Studierenden mit ihrem Studium zufrieden ( $M = 3.44$ ,  $SD = .66$ ). Als Einflussgrößen der empfundenen Belastung weist Jantowski u. a. die zeitliche Beanspruchung der Studierenden sowie individuelle Persönlichkeitsvariablen nach (vgl. Schaarschmidt, 2004; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Auch in der Untersuchung von Boekhoff et al. (2008) wurde nach der Belastung der Lehramtsstudierenden gefragt. Hierbei zeigt sich, dass sich die Befragten während der Vorlesungszeit ebenfalls stark belastet fühlen ( $M = 4.13$ ,  $SD = .85$ , fünfstufige Skala von 1 = „gar nicht“ bis 5 = „sehr stark“). Verantwortlich sind hierfür, so die Autoren, insbesondere die Leistungsüberprüfungen in den einzelnen Modulen (vgl. ebd., S. 49).

#### 4.1.4 Kompetenzerwartungen als Relevanzurteile

Bei Aufnahme eines Studiums entstehen bei der betreffenden Person zumeist Erwartungen an bestimmte Lerninhalte bzw. Fähigkeiten, die im Verlauf des Studiums erworben werden sollen. Gerade im Lehramtsstudium verfügen Studienanfänger aufgrund ihrer eigenen langjährigen Schulerfahrungen über ein bestimmtes Wissen bezüglich des später an sie gestellten Anforderungsprofils. Obwohl zwischen dem Schulabschluss und dem Berufseintritt als Lehrer mehrere Jahre intensiven Studiums liegen, hält Altmann fest: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“ (Altmann, 1983, S. 24). Damit verdeutlicht er, dass

ein Großteil der eigenen Erfahrungen als Schüler häufig in der Weise verinnerlicht wurde, dass eine professionell angeleitete Kompetenzentwicklung, die zugleich diese Erfahrungen reflektieren lässt, im Professionalisierungsverlauf quasi nicht stattgefunden hat. Um den Kompetenzerwerb im Studienverlauf empirisch erfassen zu können, wurde im Anschluss an die Kultusministerkonferenz „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004a) ein Skaleninstrument entwickelt, dass im Projektverlauf vor bzw. nach dem Praxissemester eingesetzt wird (vgl. Gröschner, 2008b). Im Vorfeld wurden zum Studienbeginn – dem in diesem Beitrag beschriebenen ersten Messzeitpunkt – sowohl von den Studienanfängern als auch von erfahrenen Lehrern Relevanzurteile auf der Basis der KMK-Kompetenzen erfasst und einander gegenüber gestellt.

#### 4.2 Stichprobe

Die Stichprobe der im Projekt KLiP befragten ersten Kohorte der Studierenden nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung umfasst 338 Personen, wobei 59.5 % weiblich und 40.5 % männlich sind. Die Rekrutierung der Probanden erfolgte in obligatorischen Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2007/08 und im Sommersemester 2008. Das Alter der Lehramtsstudierenden reicht von 18 bis 27 Jahren, im Durchschnitt sind sie etwa 20 Jahre alt. Der Großteil der Studierenden (46.9 %) hat gleich nach dem Abitur das Studium begonnen. Nur wenige beginnen später als ein Jahr nach dem Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung (9.9 %). Von diesen haben zum Beispiel 3.4 % eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen.

An der Universität Jena können die Schularten Gymnasium und Regelschule studiert werden. Daraufhin studieren 76.3 % Lehramt für Gymnasium und 18.6 % für Regelschule. Von den befragten Studierenden sind 4.5 % noch unentschieden, ob sie als Lehrkraft tätig werden möchten bzw. in welcher Schulart. Nur 0.9 % sehen ihren zukünftigen Arbeitsplatz explizit nicht an der Schule.

Mit der gleichen Kohorte wurde eine Untersuchung zum Belastungsempfinden durchgeführt (vgl. Jantowski, 2008). Für die vorliegende Längsschnittstudie konnten insgesamt 186 Personen der Belastungsbefragung zugeordnet werden, die als Basis der Analysen im Abschnitt 5.3 anzusehen sind.

#### 4.3 Erhebungsinstrumente

Zum ersten Messzeitpunkt wurde ein Fragebogen mit unterschiedlichen Prädiktoren und Entwicklungsfaktoren, die die Kompetenzentwicklung der Studierenden über die Zeit erklären sollen, zusammengestellt. Neben demografischen Faktoren wurden verschiedene Einstellungs- und Persönlichkeitsmaße erhoben.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die in Tabelle 2 dargestellten Untersuchungselemente verwendet.

Tabelle 2: Überblick über die Erhebungsinstrumente MZP 1

Skala (Quelle)	Ggf. Subskala	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha
Pädagogische Vorerfahrung (Mayr, 1994 und CCT)		2	.78
Studien- und Berufswahlmotive (Eigenentwicklung, angelehnt an Jäger & Behrens, 1994; Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008)			
	Motiv „Umgang mit Kindern und Jugendlichen“	6	.76
	Motiv „öffentliches Bild“	5	.59
	Motiv „Fachliche Orientierung und Entwicklung“	4	.56
	Motiv „Kompaktheit des Studiums“	4	.74
Stärken und Schwächen (Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008)			
	Beharrlichkeit	5	.63
	Führungsfähigkeit	3	.56
	Kooperationsfähigkeit	3	.55
	Verbale Fähigkeiten	3	.71
Handlungskontrolle (Kuhl & Beckmann, 1994)			
	Handlungsorientierung nach Misserfolg	10	.72
	Handlungsorientierung bei Handlungsplanung	10	.73
	Handlungsorientierung bei Tätigkeitsausführung	10	.57
	Allgemeine Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 1999)	10	.77
	Allgemeines Belastungsempfinden (Jantowski, 2008)	10	.81
Persönlichkeitsbild (angelehnt an Schaarschmidt & Fischer, 2003, Schaarschmidt, 2004)			
	Frustrationsanfälligkeit	3	.73
	Stressanfälligkeit	3	.70
	Flexibilität	3	.66
	Erholungsfähigkeit	3	.77

Insgesamt weisen die Internen Konsistenzen größtenteils ausreichend bis befriedigende Werte auf. Lediglich die Skalen *Pädagogische Vorerfahrung*, das Motiv *Umgang mit Kindern und Jugendlichen*, die *Allgemeine Selbstwirksamkeit*

sowie die Skala *Allgemeines Belastungsempfinden* können als gut angesehen werden. Die Werte für die Motive *öffentliches Bild* und *Fachliche Orientierung und Entwicklung* sowie die Stärken-Schwächen Skalen und die Skala *Handlungsorientierung bei Tätigkeitsausführung* müssen sogar als kritisch betrachtet werden. Wenngleich insgesamt ein interner, längsschnittlicher Gebrauch der Skalen möglich ist (vgl. Rost, 2005), so ist dennoch bei einem Rückgriff auf die – insbesondere gering konsistenten – Instrumente in der Ergebnisauswertung behutsam mit den vorgeschlagenen Interpretationen umzugehen.

## 5. Empirische Befunde

### 5.1 Pädagogische Vorerfahrung

Im Hinblick auf die pädagogische Vorerfahrung zeigt sich drei Jahre nach der Untersuchung von Gröschner und Nicklaussen (publiziert 2008), dass die Studierenden nach dem Jenaer Modell angeben, über mehr pädagogische Vorerfahrung zu verfügen. Dabei geben 56.8 % der Befragten an, „sehr oft“ bzw. „eher oft“ Freizeitaktivitäten von und mit Kindern und Jugendlichen gestaltet zu haben. Zudem haben 54.3 % Kinder und Jugendliche bereits trainiert bzw. sogar unterrichtet. Dabei sind die Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich der pädagogischen Tätigkeiten sehr positiv: Fast allen Studierenden hat die pädagogische Arbeit Freude bereitet und sie meinen, erfolgreich gewesen zu sein.

### 5.2 Studien- und Berufswahlmotive

Bei den Ergebnissen der Studien- und Berufswahlmotive bestätigt sich das Ergebnis der Hildesheimer bzw. Passauer Untersuchung, denn auch bei den Jenaer Studierenden überwiegen intrinsische Motive der Studien- und Berufswahl (vgl. Abbildung 1). Dabei ist insbesondere die *eigene fachliche Orientierung und Entwicklung* ( $M = 3.20$ ;  $SD = .45$ ) das stärkste Motiv, mit dem Jenaer Lehramtsstudierende ihr Studium aufnehmen.<sup>1</sup> Die Abbildung 1 verdeutlicht außerdem, dass das Motiv *Umgang mit Kindern und Jugendlichen* ( $M = 3.14$ ;  $SD = .47$ ) bei den Jenaer Studierenden am zweitstärksten ausgeprägt ist. Dieses Motiv umfasst pädagogisch orientierte Facetten wie Begeisterungsfähigkeit und den Willen, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes und die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf als extrinsisches Motiv, erfasst in der

<sup>1</sup> Die Ergebnisse der Jenaer Befragung zur Studien- und Berufswahlmotivik werden in weiteren Untersuchungen mit Befunden einer Befragung von Studierenden an der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) abgeglichen (vgl. hierzu Bodensohn, Schneider & Jäger, 2008). Ein erster Überblick über die Daten macht deutlich, dass sich ein signifikanter Unterschied in der fachlichen Orientierung zugunsten der Jenaer Kohorte zeigt ( $p < .01$ ). Das mag an der schulartspezifischen Ausbildung von Gymnasiallehrkräften herrühren, die an der Universität Koblenz-Landau nicht ausgebildet werden.

Skala „*öffentliches*“ *Bild* ( $M = 2.66$ ;  $SD = .53$ ), übersteigt nur marginal den theoretischen Mittelpunkt der vierstufigen Skala. Dieses Motiv kann somit als bedeutend, aber nicht als überwiegend bedeutsam angesehen werden. Mit großem Abstand zu den anderen Motiven wird die *Kompaktheit des Studiums* ( $M = 1.70$ ;  $SD = .50$ ) als weiteres extrinsisches Motiv genannt. Es wird damit von den Befragten eher selten als Grund für die Aufnahme des Lehramtsstudiums angeführt.

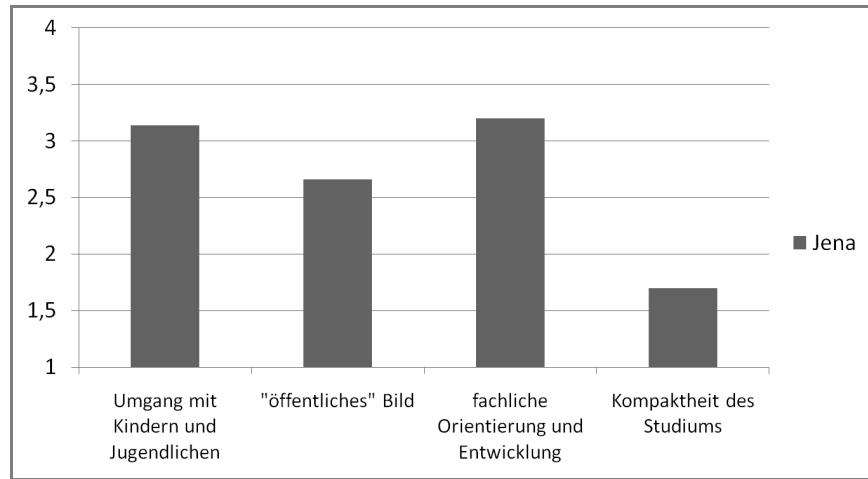


Abbildung 1: Studien- und Berufswahlmotive (vierstufige Skala von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr stark“)

### 5.3 Belastungserfahrungen

#### 5.3.1 Einflussgrößen auf das Belastungsempfinden

Die Studierenden der ersten Kohorte nach dem neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung geben an, eher hoch belastet zu sein (vgl. Abschnitt 4.1.3). Zur Erklärung der Belastungsempfindungen entwickelte Jantowski in seiner Untersuchung ein Regressionsmodell mit fünf Faktoren, dessen Varianzaufklärung bei 43.3 % liegt. Die Höhe des Belastungsempfindens der Studierenden wird verstärkt durch organisatorische, studienbezogene Faktoren wie *Zeitaufwand pro Woche* (stand.  $\beta = .30$ ) und die *Anzahl der Semesterwochenstunden* (stand.  $\beta = .26$ ). Verringert wird die empfundene Belastung durch die wahrgenommene *Betreuung der Studienberatung* (stand.  $\beta = -.16$ ). Desweiteren hat der Kontakt zu den Eltern einen belastungsvermindernden Effekt (stand.  $\beta = -.13$ ) sowie Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden (stand.  $\beta = -.36$ ). Analysiert man das Belastungsempfinden mit zusätzlichen Faktoren aus der vorliegenden Längsschnittstudie, lässt



sich ein sparsameres Regressionsmodell mit drei Prädiktoren darstellen, welches mit 47.2 % eine hohe Varianzaufklärung ermöglicht. Die hierbei maßgebenden Einflussfaktoren der Höhe des Belastungsempfindens sind die *Erholungsfähigkeit* der Studierenden (stand.  $\beta = -.62$ ), das Studienwahlmotiv *Kompaktheit des Studiums* (stand.  $\beta = -.21$ ) und die *Lageorientierung bei Misserfolgserleben* (stand.  $\beta = .12$ ). Folglich fühlen sich diejenigen Studierenden höher belastet, die eine niedrigere Fähigkeit haben sich zu erholen, die der Kompaktheit des Studiums eine geringere Bedeutung beimessen und die bei Misserfolgen eher dazu neigen, in der Situation zu verharren als vielmehr aktiv zu werden („gelernte Hilflosigkeit“).

### 5.3.2 Extraktion verschiedener Gruppen zum Studienbeginn und Unterschiede im Belastungsempfinden

Für eine mögliche Identifikation verschiedener Gruppen der ersten Kohorte der Studierenden nach dem neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung wurden zwei aufeinander aufbauende Clusteranalysen durchgeführt. Um zunächst mögliche Ausreißer zu identifizieren und die Clusteranzahl zu bestimmen, wurde in einem ersten Schritt eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt. Hierbei konnten mit dem Average-Linkage-Verfahren mehrere Fälle als Ausreißer aufgezeigt werden, die aus dem Datensatz entfernt wurden. Zudem zeigt sich eine Clusterlösung mit drei Gruppen (siehe unten). In einem zweiten Schritt wurde mit den restlichen Personen ( $N = 180$ ), d. h. den Studierenden, deren Belastungsdaten denen der Längsschnittstudie zugeordnet werden konnten, eine iterativ-partitionierende Clusterzentrenanalyse nach dem k-Means Algorithmus durchgeführt (vgl. Eckes & Rossbach, 1980). Die Skalen, bei denen keine signifikanten Unterschiede auftraten (die Motiv-Skalen *Fachliche Orientierung und Entwicklung*, „*öffentliches*“ *Bild*, *Kompaktheit des Studiums*, die Stärken-Schwächen Skala *Kooperationsfähigkeit*, die Skala *Selbstverständnis Fachvermittler*), wurden daraufhin entnommen und bei der Beschreibung der Cluster nicht berücksichtigt (vgl. Abbildung 2).

Zur Überprüfung der Stabilität der ermittelten Clusterlösung wurde abschließend eine Diskriminanzanalyse durchgeführt. Diese liefert im ersten Schritt zwei signifikante Diskriminanzfunktionen, die eine kanonische Korrelation von  $R = .89$  (Eigenwert = 4.032; Wilks-Lambda = .159;  $p < .001$ ) bzw. von  $R = .45$  (Eigenwert = .252; Wilks-Lambda = .799;  $p < .001$ ) mit der Clusterzugehörigkeit aufweisen. Im nächsten Schritt war es möglich, durch diese Diskriminanzfunktionen sämtliche Personen ihrem Cluster korrekt zuzuordnen. Die Kreuzvalidierung zeigte den Prozentsatz korrekter Klassifikationen: Cluster 1 („stabile“ Gruppe) = 93.0 %, Cluster 2 („ambitionierte“ Gruppe) = 95.7 % sowie Cluster 3 („gefährdete“ Gruppe) = 86.4 %. Insgesamt belegen die Ergebnisse die Güte der gefundenen Clusterlösung.

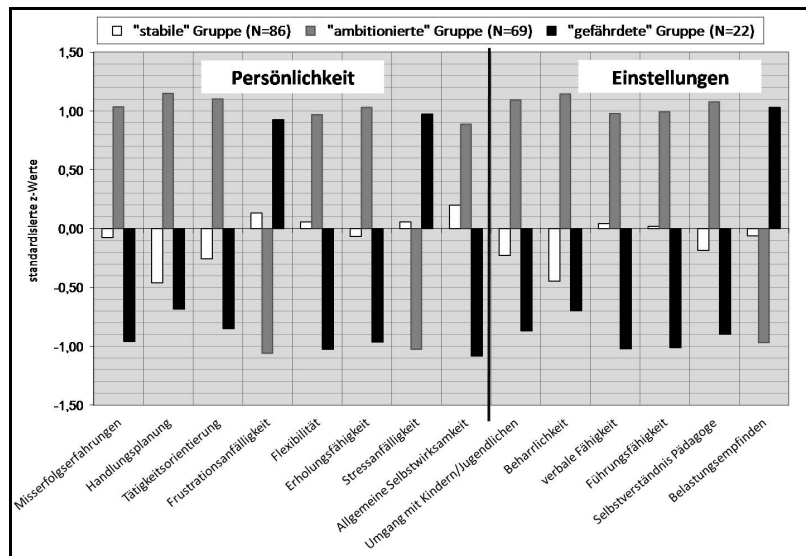


Abbildung 2: Clusteranalyse der Studierenden am Studienbeginn

Die Clusteranalyse (vgl. Abbildung 2) macht deutlich, dass sich bereits zum Studienbeginn Unterschiede zwischen den Studierenden in den erfassten Dimensionen aufzeigen lassen. In der ersten Gruppe befinden sich 86 Personen. Diese Gruppe lässt sich als stabile Gruppe kennzeichnen, denn die Werte in den einzelnen Persönlichkeits- und Einstellungsgrößen weichen nur in geringem Maße vom standardisierten Mittelwert ab. Die Personen dieser Gruppe weisen damit insgesamt eher durchschnittliche Werte in ihrer Persönlichkeitsstruktur (wie z. B. Stressanfälligkeit, Selbstwirksamkeit) und ihren Einstellungen (wie z. B. in verbalen Fähigkeiten, Führungsfähigkeiten) auf. Die zweite, als „ambitioniert“ zu charakterisierende Gruppe mit  $N = 69$  zeichnet sich durch eine große Anzahl positiver Werte sowohl bei den erhobenen Persönlichkeits- als auch bei den Einstellungsvariablen aus. Diese Gruppe ist laut den Selbstauskünften z. B. besonders handlungsplanend, tätigkeitsorientiert, flexibel und erholungsfähig sowie äußerst selbstwirksam sowie beharrlich und führungsfähig.

Die dritte, kleinere Gruppe ( $N = 22$ ) muss demgegenüber allerdings als gefährdet bezeichnet werden. Sowohl in den Persönlichkeitsmerkmalen wie auch in den Einstellungen zeigt diese Gruppe geringe Werte, darüber hinaus zudem eine hohe Frustrations- und Stressanfälligkeit sowie ein hohes Belastungsempfinden. Betrachtet man das Belastungsempfinden in den drei extrahierten Gruppen, werden bereits zum Studienbeginn kleine Unterschiede deutlich. Sowohl die „stabile“

Gruppe (N = 86) mit M = 3.40 als auch die „ambitionierte“ Gruppe (N = 69) mit M = 3.26 weisen insgesamt ein geringeres Belastungsempfinden auf als die „gefährdete“ Gruppe (N = 22) mit M = 3.56.

Je nachdem, ob sich die drei Gruppen im Verlauf der Längsschnittstudie wieder in der Weise empirisch extrahieren lassen, besteht die Möglichkeit, zu zeigen, welche Einflüsse das weitere Studium sowie die Erfahrungen im Praxissemester auf die jeweilige Gruppe ausüben.

#### 5.4 Kompetenzerwartungen als Relevanzurteile

Im Fokus der Kompetenzentwicklung stand am Studienanfang zunächst die Frage nach den erwarteten Kompetenzen der Studierenden. Ebenso wurden fachbegleitende Lehrer an den Schulen, die Studierende zukünftig im Praxissemester betreuen, nach ihren Kompetenzerwartungen gefragt. Eine Gegenüberstellung der beiden Gruppen hat zum Ziel, die gegenseitigen Erwartungen durch Relevanzeinschätzungen zu veranschaulichen. Dazu wurden beide Gruppen unabhängig voneinander (die Studierenden in der paper-pencil-Befragung, die zukünftigen Mentorinnen und Mentoren in einer Online-Befragung) gebeten, die 11 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (2004a) in eine Rangfolge der Bedeutsamkeit zu bringen. Auch wenn davon auszugehen ist, dass der Pool an Anforderungen, den die KMK in ihrem Papier in vier Kompetenzbereichen (Unterrichten, Beurteilen, Erziehen und Innovieren) beschreibt, insgesamt einem Lehrerleitbild entspricht, in das alle genannten Kompetenzen gleichermaßen einzuordnen sind, sollten die Befragten in dem Ranking eine individuelle Fokussierung vornehmen. Neben den von der KMK genannten Kompetenzen wurde in Kooperation mit der Zweiten Phase in Thüringen eine Kompetenz „Berufsethik“ ergänzt, die den notwendigen Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer als Element der Lehrerprofessionalisierung beinhaltet und die ebenfalls als wesentliches Element im Praxissemester betrachtet wird. Die Abbildungen 3 und 4 veranschaulichen die Angaben der Studierenden (N = 311) bzw. der Mentoren (N = 46). Dabei wurden die möglichen zu vergebenen Ziffern von 1 bis 12 in drei Gruppen zusammengefügt. Die Ziffern 1-4 wurden als „sehr bedeutsam“, die Ziffern 5-8 als „bedeutsam“ und 9-12 als „weniger bedeutsam“ klassifiziert.

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt die große Bedeutung des Kompetenzbereichs Unterrichten, gefolgt von Erziehen und Innovieren sowie die geringere Präferenz der Berufsethik als „sehr bedeutsam“. Auffällig ist besonders die größere Varianz bei den Angaben der Mentoren. Professionelle Lehrer, größtenteils mit langjähriger Berufserfahrung, setzen damit bei einer Aufforderung zur Bildung einer Rangordnung deutlichere Akzente als Studierende, die am Studienbeginn eine breitere Ausbildung der Kompetenzbereiche erwarten.

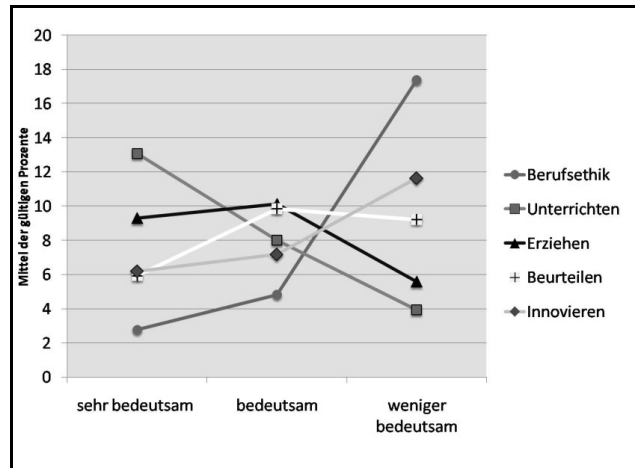


Abbildung 3: Ranking der Kompetenzbereiche (Studierende)

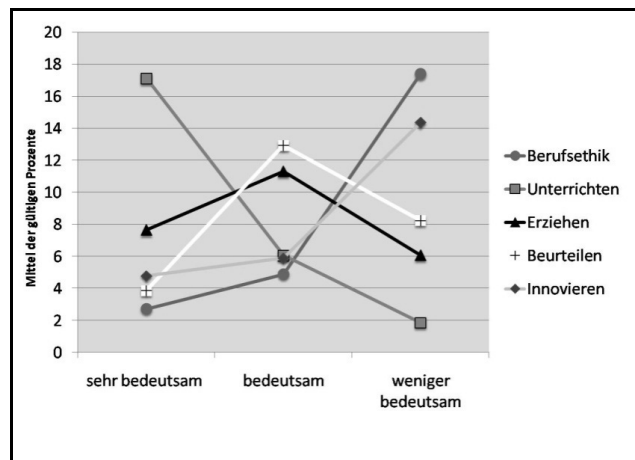


Abbildung 4: Ranking der Kompetenzbereiche (Mentoren)

Dieses Ergebnis wird durch einen weiteren Aspekt erhärtet: Fragt man nach den bevorzugten Ausbildungsabschnitten der jeweiligen Kompetenz, so zeigt sich, dass die Studierenden alle Bereiche, die angegeben werden konnten (Studium, Referendariat, Berufseingangsphase bis zum 3. Jahr, späterer Beruf ab dem 4. Jahr) in gewisser Weise gleichberechtigt für die Kompetenzausbildung als Lernabschnitte berücksichtigen, wohingegen (bislang auf die Anforderungen des

Praxissemesters ungeschulte) Mentoren einen klaren Fokus auf das Referendariat sowie die gesamte Berufsphase – und damit auf ihre eigene Unterrichtspraxis – legen. Ob sich dieser Befund weiter bestätigt, wird in einer derzeitigen Ausweitung der Befragung der Mentoren (N = 104) erneut beleuchtet. Insgesamt wird jedoch deutlich, dass die den fachbegleitenden Lehrern von wissenschaftlichen Untersuchungen nachgesagte „Schlüsselrolle“ zum Kompetenzerwerb von Studierenden (vgl. Abschnitt 1) vor allem dann zutreffend zu sein scheint, wenn der Fokus der Betreuung auf eine Weitergabe von individuellen Handlungsrouninen gerichtet wird. Um diesem möglichen Motiv vorzubeugen, wird derzeit eine Gruppe fachbegleitender Lehrer in einem postgradualen Studienangebot „Fortbildung Didaktik“ auf die Herausforderungen des Praxissemesters intensiv vorbereitet. Gerade Mentorenschulungen sind als bedeutsames Instrument für das Gelingen der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Praxissemester zu betrachten.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Befunde des ersten Messzeitpunktes der Längsschnittstudie KLiP kennzeichnen die differenzierte Ausgangslage der Studierenden im neuen Jenaer Modell der Lehrerbildung. Die zum gegenwärtigen Zeitpunkt darstellbaren Ergebnisse geben dabei nicht nur Aufschluss über die Ausgangsbedingungen wie die pädagogischen Vorerfahrungen, die Studien- und Berufswahlmotive und Belastungserfahrungen der Studierenden zum Studienbeginn, sondern zeigen auch mögliche Entwicklungslinien im Professionalisierungsverlauf der wissenschaftlich begleiteten Kohorte.

Es hat sich gezeigt, dass ungefähr 50 % der Jenaer Lehramtsstudierenden über pädagogische Vorerfahrungen verfügen. Des Weiteren geht aus der Eingangsbefragung hervor, dass die intrinsischen Motive zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums überwiegen. Dabei werden der Wille mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten sowie das eigene fachliche Interesse hervorgehoben. Eher extrinsische Motive wie die Kompaktheit des Studiums und das öffentliche Bild des Lehrerberufes sind geringer ausgeprägt. Durch Clusteranalysen wurden drei Gruppen von Studierenden extrahiert, eine stabile, eine ambitionierte und eine gefährdete Gruppe. Während die Werte der stabilen Gruppe stets um das standardisierte Mittel der erhobenen Einstellungs- und Persönlichkeitsmaße bewegt, weist die ambitionierte Gruppe eher günstige Werte in den erhobenen Maßen auf. Sie ist beispielsweise flexibler, erhöhlungsfähiger und beharrlicher als die stabile und gefährdete Gruppe, wobei letztere eher ein Spiegelbild der ambitionierten Gruppe darstellt. Zieht man die Untersuchung von Jantowski (2008) hinzu, ergeben sich interessante Zusammenhänge mit dem Belastungsempfinden der Studierenden. Die gefährdete Gruppe weist ein höheres Belastungsempfinden auf als die beiden anderen extrahierten Gruppen. Nicht zuletzt dieser Befund macht deutlich, dass Studierende

nicht als homogene Lerngruppe betrachtet werden dürfen, sondern dass sie bereits zum Studienbeginn mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ausgestattet sind, die sich auch auf die individuelle Kompetenzentwicklung auswirken.

Vergleicht man die Studierenden in der Einschätzung der Relevanz einzelner Kompetenzen mit Einschätzungen einer Gruppe von befragten Mentoren, zeigt sich deutlich die große Bedeutung des Kompetenzbereichs „Unterrichten“ in beiden Gruppen. Es folgen in ihrer Bedeutung abnehmend „Erziehen“ und „Innovieren“. Am wenigsten bedeutsam wird die Entwicklung einer berufsethischen Haltung betrachtet. Während bei den Studierenden die Ausbildung der Kompetenzen eher gleichbleibend bedeutsam zu sein scheint, ergibt sich bei den Mentoren ein differenzierteres Bild zugunsten der berufspraktischen Lernabschnitte.

Um die Wirksamkeit der Reform der Lehrerbildung im neuen Jenaer Modell empirisch belegen und somit die Tragfähigkeit des kostenintensiven und aufwendig zu organisierenden Praxissemesters nicht nur in Glaubenssätzen darstellen zu können, bietet die wissenschaftliche Begleitung von Beginn der Umsetzung der Reform eine Reihe von möglichen Prädiktoren an, die im Längsschnitt – so die Hoffnung und Überzeugung – dazu beitragen können, den erwarteten Kompetenzzugewinn und die Lernerfahrungen besser beschreiben zu können. Hierzu wurde ein Skaleninstrument entwickelt (vgl. Gröschner, 2008b), das derzeit in weiteren Studien auf seine Reliabilität und Validität hin in verschiedenen Befragungen von Studierenden und berufstätigen Lehrern überprüft wird. Die dargestellten Befunde können u. a. als Kontextfaktoren einen Beitrag leisten, nicht nur die Kompetenzentwicklung, sondern auch notwendige Professionalisierungsschritte in den Einstellungen und Überzeugungen der Studierenden nachvollziehbar zu gestalten. Unter der Maßgabe der Anbahnung professioneller Handlungskompetenz durch ein fünfmonatiges Praktikum, eingelagert in die universitäre Ausbildungsphase der angehenden Lehrer, soll die Längsschnittstudie nicht zuletzt helfen, ein umfassenderes Bild der Lehrerprofessionalisierung zu erhalten. Ob dann die Studierenden nicht nur fit für das Studium, sondern auch für den Beruf sind, werden die nächsten Untersuchungsschritte zeigen müssen.

## 7. Literatur

- Abs, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 21-31.
- Altmann, H. (1983). Training foreign language teachers for learner-centered instruction. Deep structures, surface structures and transformations. In J. E. Alatis, H. H. Stern & P. Strevons (Eds.), *Applied linguistics and the preparation of second language teachers* (pp. 19-26). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., Hasselhorn, M., Langfeldt, H.-P., Lemmermöhle, D., Nickolaus, R., Scheunpflug, A., Spinner, K. & Werning, R. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Beutel, S.-I., Gröschner, A. & Lütgert, W. (2006). *Lehrerbildung im Wandel. Eine Expertenbefragung zu den Perspektiven einer inhaltlichen und strukturellen Reform*. Jena: IKS.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn: Westermann & Klinkhardt.
- Bodensohn, R., Frey, A. & Balzer, L. (2004). Das Projekt VERBAL. „Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Kontext Schulpraktischer Studien“. Landau: Schulpraktische Studien.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In *Empirische Pädagogik*, 22, 274-304.
- Bodensohn, R., Schneider, C. & Jäger, R. S. (2008). Der Run auf das Lehramt – welche Klientel entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Mögliche Entscheidungshilfen für eine künftige Auswahl von Lehramtsstudierenden. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 208-247). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLiks)*. Hildesheim: Centrum für Bildungs- und Unterrichtsforschung.
- Briedis, K., Egorova, T., Heublein, U., Lörz, M., Middendorff, E., Quast, H. & Spangenberg, H. (2008). *Studienaufnahme, Studium und Berufsverbleib von Mathematikern. Einige Grunddaten zum Jahr der Mathematik*. Hannover: HIS.

- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343-397). Chur: Rüegger.
- Eberle, T. & Pollack, G. (2006). Studien- und Berufswahlmotivation von Passauer Lehramtsstudierenden. *PARadigma*, 1, 19-36.
- Eckes, T. & Rossbach, H. (1980). Clusteranalysen. Kohlhammer: Stuttgart.
- Fries, M. (2002). Abitur und Studienerfolg. Welchen „Wert“ hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24, 30-51.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hrsg.). (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und -praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2008a). *Innovation als Lernaufgabe. Eine empirische Untersuchung zur Innovationskompetenz von Lehramtsstudierenden und -anwärtern* (unveröffentlichte Dissertation). Jena: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften.
- Gröschner, A. (Hrsg.). (2008b). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung (auf Anfrage verfügbar).
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – eine Studie zur Kompetenzeinschätzung in der Lehramtsausbildung in der ersten und zweiten Phase. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S.136-161). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft, 130-149.
- Jäger, R. & Behrens, U. (1994). *Weiterentwicklung der Lehrerbildung*. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Jantowski, A. (2008). Studie zur studentischen Belastung im modularisierten Lehramtsstudiengang in Jena. Zwischenergebnisse und Befunde. Vortrag im Rahmen des postgradualen Studiengangs „Fortbildung Didaktik“ am 06.10.2008 an der Universität Jena.
- Keller-Schneider, M. (2008). Berufswahlmotive von Berufseinsteigenden. Unterschiede zu den erfahrenen Lehrpersonen und Auswirkungen auf die Kompetenzüberzeugung und die Beanspruchung. Poster auf der 71. Tagung der AEPF am IPN Kiel.



- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Seattle/Toronto: Hogrefe & Huber.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf) [17.11.08].
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lütgert, W. (2006). Das neue Jenaer Modell der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus, & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 153-160). Berlin: LIT.
- Lütgert W., Gröschner, A. & Kleinespel, K. (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. (Hrsg.). (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Nicklaussen, J. (2006). *Startklar? – Kompetenzerfinden von Lehramtsstudierenden und -anwärtern in pädagogischen Kontexten*. Diplomarbeit am Institut für Psychologie. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Nieskens, B. (2005). Web-basierte Selbsterkundung als Grundlage der Laufbahn- und Entwicklungsberatung bei (angehenden) Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 216-219.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2004). Fit für den Lehrerberuf? Psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden und Referendaren. In U. Beckmann, H. Brandt & H. Wagner (Hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach Pisa* (S. 100-115). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2003). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster, AVEM (Manual)*. 2. Auflage. Frankfurt/Main: Swets Test Services.

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2007). Fachkompetenzen in der Schulpraxis – Zur Bedeutung der Oserschen Standards professionellen Lehrerhandelns für den Berufsalltag und zur Kompetenzeinschätzung in Schulpraktischen Studien der ersten Phase der Lehrerbildung. In D. Flaggmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation* (S. 149-176). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

*Anschrift der Autoren:*

Dr. Alexander Gröschner, Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung – Bereich Forschung, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, Tel.: 03641 945094, E-Mail: alexander.groeschner@uni-jena.de